ROK III. WRZESIEŃ 1926. Nr. 7.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielswa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Komitet Redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Opęchowski Jan, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od godz. 7-ej do godz. 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od godz. 7-ej do 8-ej wiecz.

R. PETRYKOWSKI.

Jak w naszej szkole powstają przepisy szkolne.

Wewnętrzne życie szkolne normują zwykle dwa rodzaje praw: autonomiczne i heteronomiczne. Pierwsze ustanawia przy mniejszym lub większym współudziale wychowawców młodzież szkolna, źródłem drugich jest grono nauczycielskie lub kierownitwo szkoły. Zależnie od poglądów pedagogicznych, jakiemi przesiąknięty jest duch szkolny, przewaga lub wyłączne panowanie może być po stronie autonomji lub heteronomji.

Nie wdając się w roztrząsanie roli autonomji i heteronomji w szkole, chcę nakreślić obraz tworzenia praw szkolnych przez wychowanków Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi.

Pierwszą próbę przeprowadzono po dwóch latach regulowania życia szkolnego prawem zwyczajowem pochodzenia przeważnie heteronomicznego. Wykonanie zadania powierzono klasie III-ej. Klasa ta składała się z dzieci, które swą karjerę uczniowską rozpoczęły w naszej szkole, podczas gdy starsze klasy (IV i V) stanowiły konglomerat uczniów, poprzydzielanych z innych szkół.

Aby uwypuklić potrzebę praw pisanych oraz spowodować czynny współudział klasy w ustanowieniu tych praw, tolerowano pewne odchylenia w zachowaniu się klasy od norm przyjętych, co doprowadziło w konsekwencji do zrozumienia wśród dzieci, że w wytworzonych warunkach dłużej pracować nie można. Trzeba je zmienić. Powstaje zagadnienie, jak to uczynić? Po rozważeniu przyczyn, które ten stan rzeczy spowodowały, klasa pod kierunkiem wychowawczyni dochodzi do wniosku, iż ułożenie odpowiednich przepisów jest rzeczą konieczną. Przepisy ułożono, nawet szczegółowe, ale po kilku dniach poszły w niepamięć... Powtórne szukanie przyczyn złego i środków zaradczych daje w wyniku prawa pisane (żeby nie zapomnieć), utrwalone na dużym arkuszu brystolu i zawieszone na ścianie. W analogicznych warunkach powstawały w tej kla-

sie inne przepisy, np.: Jak się zachowywać na zbiórkach, w teatrze, kinie, na małej pauzie i t. p.

Podczas roztrząsania któregoś z wymienionych przed chwilą zagadnień zjawia się wniosek, proponujący zaznajomienie innych klas z prawami, ustanowionemi przez klasę III-cią. W motywach wniosku podkreślono: „...inne klasy też chodzą do teatru, to muszą wiedzieć, jak się tam zachowywać należy, żeby wstydu nie zrobić". Wniosek został przyjęty. Klasa wybrała delegację, złożoną z trzech przedstawicieli, powierzając jej wykonanie uchwały.

Delegacja w towarzystwie wychowawczyni zgłasza się do kierownictwa szkoły, przedstawia swój projekt i prosi o zarządzenie, aby po dużej pauzie zatrzymać klasy w sali rekreacyjnej i odbyć zebranie. Życzeniu delegacji staje się zadość. Na ogólnem zebraniu (sejmiku) szkolnym, odbytym pod przewodnictwem nauczyciela dyżurnego, ustanowione przez klasę III-cią przepisy zostały z małemi zmianami przyjęte. Delegacja, a z nią i klasa jest w siódmem niebie. Radość potęguje pochwała nauczyciela dyżurnego oraz podziękowanie za dbałość o dobrą opinję szkoły.

Identycznie postąpiono w następnych wypadkach. W ten sposób utrwaliła się procedura postępowania. W każdej klasie, w miarę potrzeby życiowej ustanawiano przepisy klasowe. Obowiązywały one tylko uczniów danej klasy. Jeżeli zaś dotyczyły całej szkoły i przeszły przez sejmik szkolny, wówczas otrzymywały miano przepisów szkolnych, obowiązujących wszystkich uczniów. Przepisy klasowe wymagały zatwierdzenia wychowawcy, szkolne — kierownika szkoły. Nadmienić należy, iż w ten sposób ustanawiane są przepisy nietylko normujące postępowanie uczniów, ale i postanowienia, mocą których powoływane są do życia pewne instytucje klasowe lub szkolne, np. kasa oszczędnościowa, podręczny magazynek (pudełko od cygar, gdzie skarbnik przechowuje nitki, igły, guziki, łatki, stalówki, gumkę, ołówek, szpilki, agrafki i t. p.) i inne.

Dla zobrazowania przebiegu lekcji, na której ustanawiane są przepisy szkolne, przytaczam poniżej protokół jednego z posiedzeń, na którem klasa III-cia unormowała zachowanie swoje na wystawie przyrodniczej [1]). Przewodniczyła na zebraniu wychowawczyni klasy p. Ankersteinówna, protokółowała naucz. p. Kuźnicka.

ZAGAJENIE.

N. Wczoraj poszła z naszej klasy delegacja na wystawę przyrodniczą. W jakim celu?

H. Aby zobaczyć, jak się zachowują inne szkoły na wystawie, żebyśmy wiedzieli, jak się mamy zachować, jak pójdziemy tam we wtorek.

N. Co miała zrobić delegacja po powrocie z wystawy?

Klasa. Napisać postanowienia (projekty). Opowiedzieć, jak tam zachowują się inne dzieci. (Na dany przez nauczycielkę znak, delegaci stają przed klasą i kolejno wypowiadają swoje spostrzeżenia).

R. Nawoływały się dzieci, wciąż był hałas i wszystko brały rękoma.

J. Ja zauważyłam, że jak weszli, to zaczęli krzyczeć, a przecież jak pani objaśnia, to nie słychać, jeżeli jest hałas w klasie. Wszystkiego dotykali. Jak oglądałam album, które miało dziurki, to one były porozrywane.

R. Tam były lunety, to dzieci ruszały.

Z. Te lunety można oglądać, tylko niszczyć nie można.
R. Nie można, bo tam pisze: „nie dotykać rękoma".
N. Co nowego jeszcze zauważyliście?
J. Cała szkoła razem szła.
St. Z jednej szkoły dzieci to się pchały i biły.
J. Tam były takie różne przyrządy i od nich odchodziły druciki, tam siedział pan i powiedział, że nie można ruszać, a jak ten pan się odwrócił, to dzieci ruszały i mogły zepsuć.
I. Jak już oglądałyśmy, to dwie dziewczynki biegły i popchnęły dwóch ludzi i jednego chłopczyka pchnęły, to upadł na akwarjum.
N. Co zrobić, aby nasza klasa umiała zachować się na wystawie?
Klasa. Trzeba ułożyć postanowienia.

I. 1. Zgłoszenia projektów.

N. Pierwsze swoje postanowienie przeczyta Staś.
St. *Nie krzyczeć.*
N. Kto ma podobne?
R. *Nie nawoływać się.*

2. Dyskusja.

R. (motywuje) Dlatego, bo jak parę dzieci odejdzie od klasy, to inne mogą krzyczeć, np.: „Kotek, Kotek chodź!" a Kotek usłyszy w drugiej sali i będzie biegł i może kogo popchnąć.
Hn. Kotuś mógłby usłyszeć i też wołać i biegłby i mógłby coś stłuc.
W. Inni mogliby wołać: „Chodźcie, bo tu jest co ładnego!" i wszyscyby lecieli.
N. Dlaczego to jest złe?
M. Dlatego to jest złe, bo są różne szkoły i innym przeszkadzamy.
H. Jeżeli ktoś chce przeczytać, a dzieci krzyczą, to przeszkadzają zrozumieć.
N. Jak napiszemy: *„Nie krzyczeć!", czy „Nie nawoływać się?"*
R. Lepiej powiedzieć: „Nie nawoływać się!", bo można stanąć pod ścianą i krzyczeć: „Stasio! Stasio!"
Cł. Dlatego krzyczą, bo są źle wychowani.
Hn. Czasem są dobrze wychowani, a zapomną się. Ryś jest dobrze wychowany i ja, a też się czasem zapomnimy.
L. Jak się nawołuje, to znaczy, że się woła kogoś; krzyczeć, to każdy może krzyczeć.
R. Nie. Nawoływać się — to zdaleka będę nawoływał, wołał kogoś, a jak blisko pani będę stał i głośno mówił, to można powiedzieć, że krzyczę.
St. Ja użyłem: „nie krzyczeć", bo my w klasie tego wyrazu używamy.
Hn. Z nawoływania jest też krzyk, to ja uważam, że to wszystko jedno.
N. Co jest bardziej możliwe na wycieczce: krzyk, czy nawoływanie?
R. Nawoływanie.
K. Jak jeden drugiego będzie wołał, to będzie krzyk.
R. Jak ja będę mówił: „Wacek! Wacek!" to będzie nawoływanie.
N. Kto jeszcze prosi o głos? (nikt się nie zgłasza).

3. Zamknięcie dyskusji i głosowanie.

N. Przystępujemy do głosowania. Kto uważa, że lepiej jest: „nie nawoływać się?" (Nauczycielka stwierdza większość, ogłasza przyjęcie punktu redakcji R., a sekretarka zapisuje na tablicy:) *I. Nie nawoływać się.*

II. 1. Dalsze zgłaszanie projektów.

N. Staś czyta następny punkt.
St. *Nie popychać przechodniów.*
N. Kto ma podobne?
R. *Nie biegać.*

2.

N. Co powiecie o tem postanowieniu?
Cł. Jest dobre, bo jak ludzie wchodzą, to trzeba uważać.
Z. Jest dobre, bo jak idzie jakiś przechodzeń, a dziecko go popchnie, to on pomyśli, że dziecko jest źle wychowane.
W. Jest dobre, bo jak np. pan patrzy (obserwuje coś na wystawie), to dziecko może go popchnąć, przeszkadza uważać.
J. Ja też uważam, że jest dobre, bo przeszkadzamy, a jak nam przeszkadzają, to mówimy, że są źle wychowani.
H. To postanowienie jest dobre, bo jak ja biegnę, mogę coś uderzyć, może coś się stłuc i muszę odkupić.
R. „Nie biegać" to postanowienie jest też dobre, bo jak się biegnie, to można popchnąć kogo.
Hn. Ja myślę, nie biegać, bo jak biegniemy, to możemy się przewrócić, a musimy nietylko innym dobrze robić, ale i sobie.
N. Co Staś powie o swojem postanowieniu?
S. Ja myślę, że moje jest dobre.
N. Jak więc zapiszemy?
J. „Nie biegać i nie popychać przechodniów". Jakbyśmy napisali tylko: „nie biegać", to np. panienki (uczennice Seminarjum obecne na lekcjach) myślałyby, że tylko nie wolno biegać, ale tam nie trzeba i popychać.
N. Kto jest za projektem J.? (wszyscy). Punkt II-gi przyjęty (sekretarka zapisuje na tablicy).

III. 1.

N. Przechodzimy do następnego punktu.
St. *„Nie dotykać przedmiotów"*.
H. *„Nie dotykać przedmiotów i nie brudzić szkła"*, bo np. oglądamy motyle, to nie wszystko zobaczymy przez zamazane szyby.
R. *Nie dotykać rękoma.*
N. A czem można dotykać?
R. Bo tam stoją klatki na dole, to można dotknąć nogą.
Z. *Nie dotykać przedmiotów.*
(Do dyskusji nikt się nie zgłasza. Naucz. zarządza głosowanie).
N. Kto jest za projektem Stasia? (wszyscy). (Sekretarka spełnia swoją rolę).

IV. 1.

N. Przechodzimy do następnego punktu.
St. *Nie bić się i nie skarżyć.*
R. *Nie bić się.*

2.

R. Moje: „nie bić się" jest lepsze, bo np. Ludek weźmie mnie za plecy i będzie mnie odpychał, to ja pójdę na skargę do pani.
N. Czy to jest skarga?
W. Nie, słusznie — to nie jest skarga.
Hn. Jeżeli dziecko ułożyło postanowienia, to musi spełniać, a jeżeli ich nie spełni, to powiemy pani i to nie będzie skarga.
J. Ryś mówi, że wszystko jest skarga, a pani nam mówiła, że chłopiec wyglądał oknem, a dziewczynka poszła i powiedziała jego mamusi, że on wygląda oknem: to nie była skarga, to było ostrzeżenie, bo on mógłby wypaść oknem.
St. Jakbyśmy się bili i skarżyli, to inna szkoła może powiedzieć: „Tam się biją i nawet skarżą": nie można skarżyć.

3.

N. Kto jest za projektem R.? (mniejszość). Kto jest za projektem St.? (Większość. Przewodnicząca i sekretarka postępują jak poprzednio).

V. 1.

N. Następny punkt.
St. *Nie oglądać się na sali*, ale to nie jest dobre... (?!)

2.

H. Oglądać wszystkie rzeczy trzeba, ale oglądać to, cośmy już widzieli, to nie trzeba.
J. Ja uważam, że dobre jest to postanowienie.
Z. Bo niektóre dziecko to idzie i ogląda się, to może wejść gdzie, albo popchnąć kogo.
W. Dlatego idziemy na wystawę, żeby wszystko oglądać.
R. Tego postanowienia nie potrzeba, bo tam na wystawie jest dużo ciekawych rzeczy, to my tak będziemy patrzeć, że nie będziemy się oglądać.
W. Ja uważam, że można skreślić to postanowienie (ogólne potakiwanie, wobec czego naucz. przechodzi do następnego punktu).

VI. 1.

N. Czytamy dalej.
St. Słuchać pań i swoich starszych.

2.

R. Pani to my zawsze słuchamy, ale starszych to niezawsze, bo jak starszy powie: „Idź, zamelduj się", to my nie słuchamy, a pani to słuchamy.
H. My wybieramy jakieś dziecko, to musimy się tego dziecka słuchać i chociaż u nas Wacia jest starszą grupy, to na ten dzień ja będę

starszą grupy, bo ja wiem, jak się tam zachowywać i mnie dzieci przedtem wybrały.

K. My do klubu nie przyszliśmy, bo nie słuchamy pani, i pani mówi parę razy: „Uwaga", a my też czasem nie słuchamy.

R. My lekcji nie odrobiliśmy i szefa nie słuchaliśmy i dlatego klubu nie było, a pani to my słuchamy.

K. A jak lekcji nie odrobimy i pani nas musi zapisywać, to też pani nie słuchamy.

R. To czasem zapomnimy lekcji odrobić.

K. A ty dlaczego tam stoisz? (R. stał bliżej nauczycielki, ponieważ przeszkadzał w prowadzeniu obrad). Też pani nie słuchałeś.

R. Właśnie, że słuchałem, bo pani mi nic przedtem nie mówiła.

K. Jak jest po dzwonku i pani mówi: „Uwaga" to niewszystkie dzieci słuchają.

R. Bo czasem nie słyszą, albo muszą coś dokończyć, żeby nie zapomniały.

W. My nie słuchamy starszych i często się kłócimy, jak nam każą co robić.

R. My się na grupy rozdzielimy, a pani pójdzie z jedną grupą, to my się musimy słuchać starszych grup, bo pani z nami nie będzie.

H. Jak my postanowienia ułożymy, to musimy się słuchać tych postanowień, bo to jest wstyd nie słuchać, jak się wobec całej klasy zgodziło.

R. My te postanowienia ustanawiamy, jak się zachować na wystawie, a nie w klasie.

J. Najlepiej — słuchać zarządzających.

H. My w szkole używamy — starsi grup.

N. Kogo mamy słuchać na wycieczce?

Odp. Pani i starszych grup.

N. Jak to możnaby inaczej powiedzieć?

R. Słuchać wszystkich starszych (Dzieci przyjmują projekt oklaskami; R. zwracając się do St. mówi: „Widzisz, twoje nie może być, moje będzie").

VII. 1.

N. Na którem postanowieniu skończyliśmy?

Odp. Na piątem.

N. Jakie to było?

U. Słuchać wszystkich starszych. (R. półgłosem — to moje!).

N. Stach czyta dalej.

St. *Nie odchodzić od pani do innych sal.*

N. Kto ma podobne?

R. *Nie odchodzić daleko od pani.*

H. Można odchodzić. Podzielimy się na grupy, to można chodzić oddzielnie.

J. Mówiliśmy w sobotę, że jak cała klasa chodziła do jednego miejsca, to się dzieci rozpychały, a my mamy postanowienie, żeby się nie rozpychać. Jakby dzieci były w jednem miejscu, toby się pchały, bo chciałyby wszystkie zobaczyć jeden przedmiot; sprzeczałyby się i byłby krzyk. Ja uważam, żeby to skreślić.

N. Jak inne dzieci myślą?

L. Ja myślę, że to postanowienie jest dobre, bo jak dzieci oglądają np. zwierzątko i pani coś mówi o tem zwierzątku, a dziecko zobaczy coś ładniejszego i odejdzie, to później nie będzie wiedziało, co pani mówiła.
J. Jakbyśmy pogadankę prowadzili o wszystkich przedmiotach, to byśmy do wieczora nie skończyli.
H. Przy jednym stole nie może być cała klasa.
W. Może ułożyć inaczej to postanowienie. Jeżeli pani stoi z jedną grupą, to inne grupy mogą oglądać same.
N. Jak ułożyć?
H. *Do stołu dochodzić grupami.*
J. *I oglądać okazy pokolei.*
N. Jak Stach powiedział?
St. *Nie odchodzić od pani do innych sal,* bo jakby się dzieci rozeszły, to pani musiałaby je szukać.
H. To się musimy umówić, do której sali iść, ale grupy powinny chodzić oddzielnie, a nie razem.
W. Jakby pani chciała coś powiedzieć, to musiałaby chodzić po wszystkich salach.
R. Tam są różne działy i nas jest sześć grup, to każda grupa może iść do jednego działu.
H. Jeżeli pierwsza grupa będzie w pierwszej sali i tam będzie co ciekawego, to pani im powie, a później pani może iść do drugiej grupy i znów im coś powiedzieć, jeżeli nie będą rozumieć, a w klasie dziecko z każdej grupy opowie nam, co tam było ciekawego.
St. Każda grupa chciałaby, aby pani z nią chodziła.
J. Jakby cała klasa szła razem, to byłoby nieładnie, to byłby taki tłum.
I. Każda grupa może iść do jednego działu, to pani może objaśnić.
N. Jak myślicie, czy można rozchodzić się do różnych sal?
St. Ja napisałem: nie odchodzić od pani do innych sal, a w sali to się można rozchodzić.
H. Tam jest dużo rzeczy, to nam pani i tak wszystkiego nie objaśni. Jak tam nie zrozumiemy, to nam pani w klasie objaśni, albo które dziecko objaśni innemu. Jak np. pierwszej grupie pani będzie tłumaczyła, a ta grupa pójdzie do drugiej sali, to jedno dziecko, co dobrze umie, może zostać przy pierwszym dziale i objaśnić drugiej grupie. I tak we wszystkich salach i ze wszystkiemi grupami.
St. Ja myślę, żeby wszystkie dzieci były w jednej sali.
N. Jak to postanowienie ułożymy?
H. Nie oddalać się z sali.
W. Z sali będziemy wychodzić zawsze razem.

3.

N. Jak to postanowienie zapiszemy?
J. Nie oddalać się od pani do innych sal, okazy oglądać grupami, pokolei.
N. Jak to samo możnaby jeszcze inaczej zapisać?
H. Okazy oglądać grupami, pokolei i nie oddalać się z tej sali, w której pani jest. (Ogólna zgoda).

VIII. 1.

N. Następne postanowienie.
St. *Nie dokazywać*, żeby nie robić sobie wstydu.
Dzieci. To niepotrzebne, bo są inne podobne.
St. Ja sam teraz uważam, że to jest niepotrzebne.
St. (Czyta następny punkt). *Zachowywać się uprzejmie wobec innych szkół*, to znaczy, że jak z innej szkoły chcą co zobaczyć i powiedzą: „przepraszam", to się usunąć.
M. Jak zapytają, jeżeliby nie mogli czego przeczytać, albo zrozumieć, to musimy im odpowiedzieć grzecznie.

3.

N. Czy omawiać dalej to postanowienie?
Odp. Nie, jest dobre.

IX. 1.

N. Następne postanowienie.
St. *Wychodząc, nie trzaskać drzwiami*, bo pani mówiła (jak np. Kotek trzasnąłby drzwiami), że to jest niegrzecznie.

2.

J. Możnaby powiedzieć: „słuchać się przepisów".
R. Tak, niema takiego przepisu!
M. Dobre postanowienie, bo tym, co się zostają, przeszkadzamy, jeżeli trzaskamy drzwiami. Ale Stach mówi: „wychodząc nie trzaskać drwiami", a wchodząc to można trzaskać?

3.

N. Jak zapiszemy?
H. Nie trzaskać drzwiami i nie stać w przejściu.
N. Kto się zgadza na to postanowienie? (Wszyscy).
N. A Zygmuś nic nam nie powie?
R. On się nie zna na tych postanowieniach (Zygmuś jest dopiero od kilku dni w klasie).

X. 1.

N. Jakie jeszcze punkty ma Hela?
H. Nie niszczyć cudzej pracy.
N. Kto ma podobne?
M. Ja też mam takie.

2.

N. Dlaczego chcecie to postanowienie?
H. Dlatego, że tam są zeszyty podarte, rysunki były pomazane, szyba stłuczona, a to wszystko cudza praca.
Z. To tak, jakby się okradało cudzą pracę.
W. Ja myślę, że to jest niepotrzebne, bo jest postanowienie — nie dotykać przedmiotów — a jak się nie będzie dotykało, to się nie zepsuje i nie zniszczy.
J. Niektórych rzeczy można dotykać, np. albumy.
J. Zeszyty też można oglądać.

N. Jeżeli niektórych rzeczy można dotykać, to jak to postanowienie zapiszemy?
J. Nie niszczyć cudzej pracy.
H. Ja też tak myślę, żeby tak ogólnie powiedzieć, bo tam są rysunki i papiery i to wszystko jest poobdzierane.

3.

N. Może to postanowienie dodamy do którego z poprzednich?
Klasa. Tak.
N. Do którego?
Klasa. Do trzeciego.
N. Jakie to będzie postanowienie?
U. *Nie dotykać przedmiotów i nie niszczyć cudzej pracy.* (Ogólna zgoda).

XI. 1.

N. Jeszcze jakie macie postanowienia?
H. *Nie dotykać szkła*, bo tam dzieci dotykały i tak zamazały szyby.
J. My mamy: *„nie dotykać żadnych przedmiotów"*.
N. Czy to potrzebne?
Z. Nie, skreślić.
H. *Słuchać się przepisów.* (H. ma na myśli przepisy, opracowane przez inicjatorów wystawy).
R. Nie potrzeba, bo tam niema tak dużo przepisów. My mamy więcej przepisów i nasze są lepsze.
J. *Nie pytać się o wszystko pani*, bo tam są napisy.
Dzieci. Dobre.

2.

St. Ja myślę, że to nie tak bardzo dobre, bo jak się dziecko pyta starszego, a starszy nie wie, to pójdzie do pani.
J. Ja mówię, że nie o wszystkie przedmioty się pytać, a tak to się można pytać.
T. Ja myślę, że to postanowienie jest dobre, bo tam są napisy z objaśnieniami.
Ju. A jak my nie będziemy wiedzieć czego?
N. A jak Jadzia mówi?
J. — Nie pytać się o wszystkie przedmioty,— o to, czego się nie wie i nie można przeczytać, to można pytać.
N. A co dodał Tadzik?
T. *Zwracać uwagę na kartki z objaśnieniami.*
W. Ja uważam, że jest dobre, bo jak wszyscy przyjdą do pani i zaczną pytać, to będzie krzyk (klasa wyraża zgodę).

XII. 1.

N. Jakie jeszcze macie postanowienia?
H. *Nie straszyć ptaków.*
R. *Nie straszyć żyjątek*, bo tam są nietylko same ptaki.

2.

N. Kto uważa, że to postanowienie jest konieczne? (Wszyscy).
H. *Nie straszyć żyjątek i nie wskazywać przedmiotów palcami.*

J. Bo dzieci tak pokazują, a to jest nieładnie.
N. Jeszcze Jadzia ma coś.
J. Nie rozrzucać zeszytów?
N. Czy to jest potrzebne?
Klasa. Nie, bo jest: „nie dotykać przedmiotów i nie niszczyć cudzej pracy".
R. *Nie zatrzymywać się zadługo przy jednym przedmiocie.*
N. Czy o tem było mówione?
H. Tam było mówione, żeby oglądać pokolei.
R. Ale to nie jest to samo, co nie stać zadługo, bo można oglądać pokolei i każdy przedmiot oglądać bardzo długo.
N. Do którego postanowienia możnaby to dodać?
Klasa. Do szóstego, to będzie: „Okazy oglądać grupami, pokolei, niezadługo i nie oddalać się z tej sali, w której pani jest".
N. Czy już wszystkie projekty omówione?
Klasa. Tak. (Sekretarka odczytuje postanowienia).

I. Nie nawoływać się.
II. Nie biegać i nie popychać przedmiotów.
III. Nie dotykać przedmiotów i nie niszczyć cudzej pracy.
IV. Nie bić się i nie skarżyć.
V. Słuchać wszystkich starszych.
VI. Okazy oglądać grupami, pokolei, niezadługo i nie oddalać się z sali, w której pani jest.
VII. Zachowywać się uprzejmie wobec innych szkół.
VIII. Nie trzaskać drzwiami i nie stać w przejściu.
IX. Nie pytać o wszystko pani, a zwracać uwagę na kartki z objaśnieniami.
X. Nie straszyć żyjątek i nie wskazywać palcami na przedmioty.

N. Czy chcecie jeszcze co dodać? (Milczenie).
N. Co Ryś powie o tych postanowieniach?
R. Ładne postanowienia, tylko trzeba je zachować, trzeba je wypełnić, bo jak nie wypełnimy, to będzie jeszcze gorzej.
St. Bo my umiemy ułożyć, a nie umiemy wypełnić...

I. R.

Książki matematyczne dla nauczyciela.

Przez cały okres czasu literatura nasza naukowa i podręcznikowa nie mogła się rozwijać prawidłowo z przyczyn dobrze znanych. Zdawałoby się zatem, że z chwilą nastania zmiany na lepsze, każde nowe dzieło naukowe, każdy dobry podręcznik szkolny przyjmowany będzie z dumą i radością. Tymczasem narzekanie niegdyś usprawiedliwione zdążyło nabrać wszelkich cech ślepego nałogu. Rzeczy piękne i dobre nietylko nie mogą się doczekać sumiennej, drobiazgowej oceny, ale nawet krótkiej wzmianki w pismach, z przeznaczenia swego do tego powołanych. Dziś mamy już tak poważną liczbę pism, poświęconych zagadnieniom pedagogicznym, że śmiało można mówić o prasie pedagogicznej polskiej. Najważniejszem jej zadaniem winno być pośredniczenie pomiędzy światem książek a czytelnikami. Tymczasem z nielicznemi wyjątkami dział re-

cenzyj traktowany jest po macoszemu, jeżeli nie lekkomyślnie. Łaknący wiedzy ogół, szuka książek w obcych językach, źle najczęściej wychodzi na przypadkowych, nie fachowych doradach i po próżnych wysiłkach wpada w zniechęcenie. A przecież rzetelna i kompetentna krytyka wogóle przyczynia się wszędzie do postępu, a w dziedzinie literatury podręcznikowej gra rolę współpracy. Jeżeli książka ma zadowolić szerokie koła, to szerokie koła muszą się do tego przyczynić przez wszechstronny rozbiór i sprawiedliwą ocenę. Tą drogą rzeczy nawet ułomne w pierwszych wydaniach, mają widoki usunięcia braków w następnych i stopniowego doskonalenia się.

Najgorzej pod tym względem rzecz się przedstawia z literaturą matematyczną. Pomimo, że nie jest ona tak obfita jak np. francuska, wystarczy przecież do zdobycia bardzo poważnych wiadomości, i przytem tak wartościowa, że wiele książek polskich z lat ostatnich byłoby chlubą najświetniejszego nawet piśmiennictwa. Tego, co jest wystarczyłoby na dobre podwaliny pod kulturę matematyczną polską, gdyby nie ów nieszczęsny pył zapomnienia, jaki w rok po przyjściu książki na świat pokrywa ją grubą warstwą. „Sami nie wiecie, co posiadacie" możnaby tu zastosować z jak największą słusznością.

W poprzednim roczniku „Szkoły i Nauczyciela", w artykule „Arytmetyka ścisła a metodyka rachunków" dowodziłem tezy, że nauczanie propedeutyczne arytmetyki musi być oparte przedewszystkiem na gruntownej znajomości arytmetyki ścisłej. Pokazałem tam, jak przez niepoprawne definicje, błędne dowody i niedomówienia nietylko nie osiąga się uproszczeń, ale wprowadza niszczący w zdrowy rozum zamęt. Żadna metodyka nie może uczyć omijania trudności, jeżeli te leżą w naturze rzeczy, ale dawać powinna sposoby ich przezwyciężania. Przedewszystkiem więc dobrze trzeba wiedzieć, gdzie tkwią owe trudności. Dobrym skutkiem rzeczonego artykułu było to, że otrzymałem kilka listów z zapytaniem, z jakich książek nauczyciel szkoły powszechnej może tej wiedzy zaczerpnąć? I — rzecz zastanawiająca — w każdym liście autor nadmienia, jakim językiem obcym włada, w przekonaniu oczywicie, że ojczysty na niewiele mu się przyda w tym wypadku.

Myślę, że wskazówki niżej podane przydadzą się wielu, albowiem mojem zdaniem istnieje taka niewspółmierność pomiędzy tem, co otrzymuje nauczyciel w seminarjum, a nawet na kursach uzupełniających, a tem, czego się od niego wymaga w szkole, iż dokształcanie się z książek jest rzeczą bezwarunkowo konieczną. Ponieważ jednak od propedeutycznych wiadomości seminaryjnych do arytmetyki ścisłej skok jest bardzo trudny, niezbędne jest pewne stopniowanie.

Otóż na pierwszy taki stopień wyśmienicie się nadaje „Algebra Elementarna" T. Gutkowskiego i profesora uniwersytetu J. Wilkosza (część I). Na treść tej książki składają się następujące rozdziały: liczby całkowite, ułamki, liczby względne, wyrażenia algebraiczne, funkcja, równania i nierówności narzucone pierwszego stopnia, zadania pierwszego stopnia, funkcja homograficzna. Czytelnik zatem wychodzi z pojęcia tak prostego i dobrze mu znanego, jak liczba całkowita i zdobywa dwa kolejne uogólnienia pojęcia liczby: ułamki i liczby względne. Oczywiście nie mogło i tu być mowy o ścisłości bezwzględnej, gdyż ze względów dydaktycznych wypadało odwołać się do intuicji. A nic z tego, czego czytelnik się nauczy, nie będzie potrzebą na wyższym poziomie burzyć, raczej tylko uzupełnić lub pogłębić.

Pojęcie funkcji, zilustrowane wykresami, poprzedza — jak być powinno — pojęcie równania. Teorja równań opracowana jest nadzwyczaj starannie, czego nie znajdzie czytelnik w żadnym innym podręczniku szkolnym. „Analizie starożytnych", tej niezmiernie ważnej metodzie rozumowania nietylko w matematyce, poświęcono kilka stronic. Wogóle sprawa logiczna mocno leży autorom na sercu. To też liczne uwagi, dotyczące rozumowania, rozsiane po całej książce, łącznie z wykładem jasnym i zwięzłym, sprawiają, że małe to dzieło jest prawdziwą perłą w naszym dorobku podręcznikowym *).

Do dalszego studjum wybornie się nadaje dziełko profesora uniwers. J. S. Zaremby p. t. „Zarys pierwszych zasad teorji liczb całkowitych". Mowa tu tylko o arytmetyce liczb całkowitych. Ponieważ autor, opierając się na szczupłej liczbie pewników i pojęć pierwotnych, buduje całą arytmetykę liczb całkowitych metodą dedukcyjną, wykład przeto nie jest łatwy. Niema jednak trudności zbyt wielkich, szczególnie jeżeli dziełko przerobić stronica po stronicy z ołówkiem w ręku, niczego nie opuszczając, choćby nawet coś wydawało się napozór drugorzędnem. Teorja ułamków i liczb względnych wyłożona jest bardzo dobrze we wspomnianej algebrze. Pogłębiona, ściśle abstrakcyjna teorja liczb ułamkowych i względnych znajduje się w znakomitem dziele tegoż profesora S. Zaremby, p. t. „Arytmetyka teoretyczna". Tutaj też znajdzie czytelnik piękny wykład teorji liczb niewymiernych. Rzadką w handlu „Arytmetykę teoretyczną" Zaremby wybornie zastąpić może jego „Wstęp do analizy", część II, gdzie teorja ułamków, liczb względnych i niewymiernych wyłożona jest z równą ścisłością, chociaż nieco krócej i popularniej.

Może się jednak zdarzyć, że ostatnio wymienione dzieła nastręczą pomimo wszystko trudności przy czytaniu. W takim razie poprzedzićby je wypadło książką p. t. „Arytmetyka praktyczna i teoretyczna" Juljusza Tannery'ego (w tłumaczeniu Czubalskiego). Autor na pierwszych stronicach odwołuje się wyłącznie do intuicji. Prawa, skrupulatnie dowodzone u Zaremby, tutaj są ilustrowane tylko stosownemi figurami. W miarę jednak posuwania się wgłąb książki, ścisłość wzmaga się, wypierając stopniowo element intuicyjny.

Rzecz naturalna, że takie pogłębienia swych wiadomości z arytmetyki i algebry nie może się obejść bez geometrji. Potrzebne wiadomości znajdzie czytelnik w książkach Wojtowicza lub Łomnickiego.

Wiele trudności nauczania matematyki zniknie z chwilą, gdy uczący nietylko sam gruntownie przedmiot umieć będzie, ale gdy do tego jasno sobie zda sprawę z tych czynności logicznych, któremi ciągle operuje. Niema przecież lekcji, aby matematyk czegoś nie dowodził, czegoś nie określał. Co to jest dowód? Co to jest określenie? Pytania te, wobec wymagania, aby matematyka na wszystkich stopniach kształciła w myśleniu logicznem, są dla metodyki podstawowego znaczenia. Do uczenia się logiki polecić mogę jeden podręcznik: Logikę Jevons'a. Jest on wprawdzie obszerny, ale nietrudny, a głównie — poprawny. Usilnie ostrzegam przed logiką Nuckowskiego, rojącą się od błędów. Obeznani z przedmiotem mogą odrazu przystąpić do czytania wybornego dzieła Jana Sleszyńskiego p. t. „Teorja dowodu", w którem z rzadką ścisłością wyłożona jest logika tradycyjna i początki logiki symbolicznej.

*) Autorowie mieli na myśli ucznia szkoły średniej. Z tego stanowiska omówimy książkę na innem miejscu.

Czyżby aż tak uciążliwych studjów trzeba wymagać od skromnego nauczyciela „rachunków"? Bezwarunkowo, gdyż w przeciwnym razie przedewszystkiem język współczesnej metodyki matematyki będzie dla niego zupełnie niezrozumiały.

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

TADEUSZ SEWERYN.

Zdobnictwo ludowe, a szkoła.

Zagadnienie stosunku szkoły do sztuki ludowej nie doczekało się u nas omówienia w żadnej formie, dlatego nakreślenie kilku punktów orjentacyjnych dla indywidualnie snutych metod uważam za rzecz szczególnie pilną i ważną.

Stwierdzić należy, że realizacja życzeń ministerjalnych programów, wypowiadających się za utrzymaniem łączności szkoły z ludową sztuką, wydaje rezultaty mierne lub wręcz ujemne i szkodliwe, szczególnie jeśli chodzi o naukę zdobnictwa. Rozliczne są tego przyczyny, a najpoważniejszą z nich jest wyrosły na gruncie nieznajomości tej sztuki, negatywny lub bierny stosunek do rodzimych źródeł twórczych, które, zdawałoby się, w dobie rozwoju demokratycznej Polski, znaleźć powinny zrozumienie u wszystkich, którym naturalny rozwój kultury polskiej leży na sercu. Określenie rodzimych skarbów naszej sztuki ludowej, jako „chłopskich barwności" jest spuścizna dawnej szlachetczyzny, która nieświadomie w nas pokutuje. Nierzadko Zachód uczy nas cenić nasze własne wartości. Oto przed 27 laty fabryka porcelany w Sèvres zastosowała kształty podhalańskich czerpaków do wyrobu filiżanek, a dopiero później uczyniła to nieistniejąca dziś, dębnicka fabryka majolik Niedźwiedzkiego i S-ka. Sławny esteta John Ruskin, gdy otrzymał od córki H. Sienkiewicza, Jadwigi, spory album fotografij okazów podhalańskiego zdobnictwa, nie mógł dość nachwalić się oryginalnego piękna tego, jak mówił, stylu polskiego. W Polsce tymczasem „Polska Sztuka Stosowana" musiała walczyć o uznanie swej ideologji. Czesi uznali za swoje i własne — wzory koronek i haftów krakowskich, tymczasem praca Seweryna Udzieli („Hafty ludu krakowskiego") i jego obfite zbiory nie znalazły należytego zrozumienia w nauce, szkołach i pracowniach. Niemcy umieli wykorzystać w swojem meblarstwie zdobnictwo drzewne Litwy, Żmudzi i Mazurów Pruskich, w Paryżu umiano z naszych łowickich pasiaków skroić gustowne stroje miejskie — „u nas inaczej".

C. Norwid wyrzucał narodowi: „Wy uwielbiacie — cenić nie umiecie!" Trafna krytyka naszego charakteru. Jednak nawet do uwielbiania potrzebne jest poznanie, a od niego jesteśmy dalecy. Długo jeszcze czekać musimy choćby na taką pracę, jaką dał Austrji dr. M. Haberlandt. Dział materjalnej kultury ludowej, osobliwie sztuki, znany jest u nas zaledwie fragmentarycznie, czego dowodem ostatnia książka dr. A. Fischera „Lud Polski". Tymczasem zadowalamy się tem, co jest. „Polska współczesna", napisana przez czterech autorów: Bujaka, Pazdrę, Próchnickiego i Sobińskiego, w ustępie „Przemysł włościański i rzemieślniczy" informuje młodzież, że w Polsce „garncarstwem trudni się jeszcze po kilku ludzi koło Kosowa w... Siedleckiem... ale wyrabiają oni tylko najprostsze naczynia z pospolitej gliny". Z takiem to znawstwem potraktowano około 40 rodzin garncarzy polskich na Pokuciu, których ludowe „majoliki" ry-

walizować mogą ornamentyką i formą z wszystkiemi tego rodzaju wyrobami ludowemi całej Europy. Szczęście, że niema u nas ateńskiego obowiązku wzbogacenia odziedziczonego po przodkach mienia, boby zbyt wielu obarczyła opinja publiczna potępieniem — „ta patria katededoken" — zjadł ojcowiznę.

Na drugim zaś biegunie naszego stosunku do sztuki ludowej rozpiera się chłopomańska estetyka, ujawniająca się w egzaltacji na temat wszystkiego, co zalatuje pastwiskiem, opłotkami i strzechą. Jest to stosunek jednostronny, bezkrytyczny, rzadko szczery. Każda orgja dysonansów na łowickim pasiaku jest dla estetyka-chłopomana wzorem harmonji, każdy, nawet szablonowo wycięty papierek — dziełem sztuki, godnem naśladowania w jakiejkolwiek formie i materjale. To zakłamanie się w ludowości, uprawiane przez wiele naszych szkół, pozwala nalepiać wycinanki na ramki do obrazów i fotografij, na drewniane lub szklane owocarki i szyby w oknach, pozwala teczki na papiery pokrywać pisankowym ornamentem, a portrety bohaterów stroić podczas świąt narodowych w... zapaski ludowe — u ludu jednak taka „ludowość" budzi słuszny uśmiech politowania.

Takiej „ludowości" nie można zwalczać arystokratycznemi formułami: „Nie zapominajmy, ze nasz poziom, a poziom ludu, to dwa rożne poziomy, że my do poziomu ludu wracać nie możemy, a lud odrazu na naszym poziomie nie stanie, bo musiałby dwa stulecia co najmniej przekroczyć, a taki cud stać się wbrew prawu ewolucji nie może" (M. Wawrzeniecki, „Ziemia" 15—1911). Nie o nierówność poziomów kulturalnych chodzi tutaj, ale o bezsensowne wtłaczanie ludowości w formy jej obce. Chłopomański bakcyl toczył naszą produkcję artystyczną w okresie „Polskiej Sztuki Stosowanej", a dzisiaj pleni się w szkołach, przeobrażając najczystsze pierwiastki ludowej sztuki w czcze szablony. Znane nam są wsie, w których manjeryczne formy szkolnych wycinanek zabiły bujnie rozkwitłe wycinankowanie ludowe. To są skutki nieopatrznych realizacyj programów szkolnych. Ponadto w dobrej wierze rozpoczęte eksperymentowanie wypaczyło niejednokrotnie prawdziwe piękno wycinanki prymitywnej, naprz. kurpiowskiej.

Stosunek naszych szkół powszecnych, średnich i seminarjów do ludowego zdobnictwa wyraża się przeważnie w kopjowaniu wycinanek (często nie oryginałów), pisanek, haftów i t. p. Że tego rodzaju praca nie ma nic wspólnego z twórczością — rozumie się samo przez się. Pozbawiony jednak słuszności jest radykalny pogląd, że kopjowanie nie przynosi żadnej korzyści. Jest rzeczą niejednokrotnie stwierdzoną, że etnografowie, nie przerysowujący okazów, o których mają pisać, zbyt powierzchownie traktują materjał zdobniczy. Ośmielam się twierdzić, że kopjowanie może uczyć ucznia poznawania prymitywnej prostoty formy ludowej, jej naiwnego charakteru, a bogactwa wyrazu, może zapoznać ucznia z trafnemi zestawieniami barw, z oszczędnością w środkach plastycznych, a wreszcie z prawowitą zgodą budowy ornamentu z techniką i tworzywem (narzędziem i materjałem). Tych korzyści nawet ze stanowiska pedagogicznego lekceważyć nie wolno. Ponadto uwzględnić należy, że naprz. w seminarjach nauczycielskich nauka ścisłego kopjowania ludowego zdobnictwa wyposaża przyszłych nauczycieli w pożyteczną umiejętność, którą wykorzystać mogą choćby dla celów naukowych, jako zbieracze materjałów do materjalnej kultury ludowej. Wreszcie przypomnieć należy, że twórczością młodzieży kierować może tylko nauczyciel, posiadający poczucie i pewne wyrobienie artystyczne. Jeśli tego uzdolnienia,

czy przygotowania nie posiada, niech, zamiast wykoszlawiać ludowe zdobnictwo, ograniczy swój stosunek do ludowej sztuki do kopjowania. To malum necessarium nie będzie mieć oponentów, jeśli uwzględnimy, iż w wielu szkołach powszechnych rysowanie i malowanie z pocztówek i szablonowych, obcych wzorów ornamentalnych stosuje się na wielką skalę w nauce rysunków. Nauczyciel jednak, który nauczy ucznia odczuwać i rozumieć kopjowany ornament ludowy, nie zadowoli się samem powierzchownem kopjowaniem. Niestety, poza mechaniczną odtwórczość nie wykracza większość nauczycieli, którzy w programie rysunków i robót ręcznych uwzględniają pomocniczą rolę ludowego zdobnictwa.

Obok kopjowania mamy jeszcze w szkole do czynienia z metodą „na miarę krawca", metodą przykrawania ludowych zdobin do celów szkolnego zdobnictwa, oraz „kompozycjami na motywach swojskich". Jest to albo zupełnie mechaniczne powtarzanie jednej zdobiny ludowej w układzie tapetowym, wstęgowym lub jednoosiowo-symetrycznym, w którym ludowe elementy bywają naginane ad hoc przemocą do najbanalniejszych kaprysów, — albo też wprost zużytkowanie gotowych „kompozycyj swojskich", któremi służą nauczycielowi usłużni aż do przesady autorzy niektórych „metodyk". „Przykrawanie", jako komplacja, powinna być doszczętnie usunięta z nauki zdobnictwa.

Praktykuje się jeszcze inny sposób zużytkowania ludowego zdobnictwa w szkole. Jest to „poprawianie", a raczej kaligraficzne banalizowanie prymitywu. Oto z pod ręki nauczyciela, czy ucznia, wychodzą twory napozór zgrabne, umiarowe, symetryczne i t. p., ale martwe, twarde, bezduszne, gdyż straciwszy swoisty charakter świeżej, pierwotnej bezpośredniości, rażą nas wewnętrzną pustką, szablonem i niedorzecznością. Typowym przykładem ujemnych wyników takiej metody kaligrafowania ludowego ornamentu jest smutnej (w historji artystycznego przemysłu) pamięci szkoła garncarska w Kołomyji, która, pod wpływem nauczyciela Krycińskiego i Gałka, zabiła niezwykle bogatą ornamentykę pokuckiego garncarstwa, zaanektowawszy na jej miejsce kaligraficzne wypracowania i szablonowe nowotwory. Podobną rolę spełniają dziś czeskie szkoły, które kaligrafują bogatą ornamentykę słowackiej ceramiki i przez to odbierają jej właściwy ludowy i narodowy charakter. Że jednak jest inna droga zużytkowania sztuki ludowej, to daje nam przykład szkoła w Bernie (Szwajcarja), która potrafiła ludowe zdobnictwo (podobne do naszego na Pokuciu) zastosować do ozdób wyrobów ceramicznych bez uciekania się do sztucznego wulgaryzowania lub kaligraficznego „poprawiania" ludowego ornamentu.

Odtwarzanie okazów ludowej sztuki jest błędem pedagogicznym szczególnie wtedy, gdy wiąże się z przenoszeniem jednej i tej samej zdobiny na różne materjały. Pokrywanie teczek ornamentem skopjowanym z pisanek, wykonywanie haftów na podstawie wycinankowej formy, a wycinanek na podstawie inkrustacyj drzewnych lub malatur ceramicznych — jest rzeczą sprzeczną z logiką powstawania każdego pięknego utworu: zgody formy z materjałem, narzędziem, techniką i zastosowaniem. Ta zgodność budowy ornamentu z materjałem jest warunkiem sine qua non. A jednak — nie ulega wątpliwości, że pewne ornamenty dadzą się przystosować do różnych materjałów, narzędzi i technik i odwrotnie. Wykazać to można na przykładach z systematyki porównawczej ornamentu:

Meander czyli „grek" lub „manowczyk" w języku literackim, a „łamanina" po góralsku i mazursku, występuje na wzorach tkackich w egipskich Tebach, jako ornament główny, przeplatany różycami naukos, wy-

stępuje też w płaskorzeźbie, oraz malowanej terakocie, zdobiącej belkowania greckiej świątyni, zjawia się na rytowanych i malowanych wazach glinianych, na srebrnych paterach cypryjskich, na drewnianych łyżnikach góralskich, na krzyżykowych haftach opoczyńskich i t. p.

Inny przykład: wyszywkową parzenicę góralską znajdziemy w przepysznej formie na glazurowanych cegiełkach assyryjskich (z Korsabad), na maurytańskich kurdybanach, na metalowych narożnikach średniowiecznych kancjonałów, na kwieciście i wzorzyście malowanych sycylijskich i neapolitańskich wozach, na drewnianych naczyniach fińskich, wreszcie na fajansowych talerzach, które Włoch Bingen wystawiał na Międzynarodowej wystawie w Paryżu w r. 1925.

Co więcej! Trudno zaleźć w zdobnictwie ludów i narodów taki ornament, któryby był „przypisany" tylko jednemu i jedynemu materjałowi. W twórczości zdobniczej nie istnieje prawo adscriptio materiae, ale tylko jeśli chodzi o popularną treść ornamentu, o samo zewnętrzne podobieństwo kształtu. Mimo to niezachwianą pozostaje zasada, że budowa formy zdobniczej musi wynikać z właściwości materjału, z wymogów narzędzia, które wyciska swoje piętno na wyrazie formy. Niezawodnie malatura na kaszubskiej skrzyni może być dobrym wzorem do haftu lub graficzną winjetą, ale dopiero po przebudowaniu kształtu i wyrazu malowanej zdobiny w myśl wymogów materjału (płótno, nici — papier, czarny tusz), narzędzia (igła — stalówka) i celu zastosowania (ozdoba naprz. stołu — ozdoba niezupełnie zadrukowanej strony). Właśnie od sposobu przebudowania kształtu zdobiny do celów stosowanych, a nie od popularnego podobieństwa kształtu zależy wartość i charakter zdobiny, „przeniesionej" na inny materjał. Genjalnie ujął to Cyprjan Norwid w powiedzeniu: „Bo piękno na to jest, by zachwycało do pracy — praca, aby zmartwychwstało".

Oto jeden przykład: Nie kopjował W. Jastrzębowski pisankowych ornamentów, gdy rytował sgraffitowe dekoracje w portyku Polskiego Pawilonu w Paryżu, ale umiejętnie przebudowywał je zgodnie z zastosowaniem, materjałem i narzędziem. Uważał zatem pisankowe ornamenty nie za stałą formę, lecz płynny kształt, za podatne tworzywo dla swego indywidualnego pomysłu. Gdybyśmy jednak in crudo powtórzyli pisankowe kreskowania na mokrym tynku, przekonaliśmy się, że ornamentu dowolnie i bez zmiany nie wolno przenosić z jednego materjału na drugi. Aby jednak w pracy takiego zużytkowania ludowego zdobnictwa nie zatracił plemiennej, formalnej cechy macierzystego ornamentu, trzeba posiadać artystyczne poczucie, aby zaś związać formę z materjałem, trzeba mieć nadto fachową wiedzę.

Rozważania powyższe określają nam nasze stanowisko w metodzie szkolnego nauczania zdobnictwa. Błędem pedagogicznym jest dawanie uczniom wzorów sztuki ludowej do przetwarzania, przystosowywania lub przenoszenia na inne materjały, dopóki nie posiędą, na podstawie systematycznej nauki i praktyki, wyczucia związku formy zdobniczej z materjałem. W przeciwnym razie będą powtarzać kształty zdobin ludowych, podobne do oryginału, ale nie nadadzą im żywych wartości, któremi tętni ludowa sztuka. Wymogi jednak powyższe stawiać można tylko młodzieży szkół artystycznego przemysłu. W szkołach powszechnych, seminarjach nauczycielskich etc. zadowalać się trzeba takiemi okazami, których zdobnicza forma, po uwzględnieniu małych zmian w jej charakterze, da się przenieść na inny materjał i powtórzyć inną technikę naprz. malatura ceramiczna, odmalowana na papierze akwarelą. Praca taka, napozór

odtwórcza, uczyć winna zrozumienia zasad budowy ornamentu ludowego, prostoty i świeżości kształtu i barwy, czyli ekonomji w zakresie środków plastycznych — a korzyść ta okaże się cenną w późniejszych, samodzielnych pomysłach uczniów.

Wyborem pokazu i poznawaniem jego treści formalnej kierować winien nauczyciel. Na tę stronę nauki padać winien główny jego wysiłek metodyczny. Kto „przeżył" treść ludowego ornamentu łatwo wyzbędzie się pokusy do bezpłodnych stylizowań, których twórczą pustkę zadokumentowały eksponaty wielu szkół Zachodniej Europy na Międzynarodowej Wystawie w Paryżu w 1925 r. Polskie zdobnictwo ludowe nie ma cech naturalistycznych, jest swobodną manifestacją praw zdobniczej formy nad obrazami, zarysowującemi się na siatkówce. Fakt ten, stanowiący jedną z głównych cech sztuki ludowej wogóle (nietylko naszej), nadaje metodyce nauki zdobnictwa zdecydowany kierunek ogólny.

Drugą dziedziną, w której praca nauczyciela (ki) musi się ujawnić, to kwestja wyboru i przystosowywania techniki do wymogów ornamentu. Wiemy aż nadto dobrze, jak przemożnie wpływa na charakter haftowanej zdobiny rodzaj stosowanych ściegów i gatunek bawełny. Dla fachowo przygotowanego nauczyciela (ki) otwiera się tu rozległe pole metodycznego rozwijania technicznej praktyki równolegle z budową formy ornamentalnej i coraz to nową kombinacją elementami zdobniczemi.

W szkole powszechnej okazy ludowego zdobnictwa służyć mogą za pomoce w nauce rysowania z pamięci (naprz. zabawki ludowe) i stanowi materjał pomocniczy w kształtowaniu samodzielnych pomysłów ornamentalnych. W seminarjach nauczycielskich prace otrzymane tą drogą należy zestawiać ze sztuką dziecka (szkoły ćwiczeń) na lekcjach pedologji. Poznawanie sztuki ludowej powinno wchodzić w program pracy krajoznawczej w szkole i stanowić ważny dział nauki o Polsce, pomimo iż istniejące u nas podręczniki szkolne działu materjalnej kultury ludowej nie uwzględniają. Ileż słuszności ma w swoich słowach artysta - malarz, Juljan Kot, badacz ludowej sztuki i jej gorący miłośnik: „Młodzież polska, wychowana we własnej szkole o szeroko otwartych na cały kraj podwojach, powinna ulec nieprzepartemu urokowi sztuki swojego narodu. Prócz wiedzy i miłości Ojczyzny, szkoła nasza ma wpajać w serca uczniów głęboki szacunek i miłość do narodowej plastyki artystycznej, do tej żywej skarbnicy ducha polskiego, który jeszcze tli lub goreje w kształcie ludowego prymitywu" (Ziemia Lubelska, 18.II. 1926). Tego rodzaju nauczanie wiąże się z wieloma przedmiotami i zagadnieniami naprz. znaczeniem estetycznego kształcenia w wychowaniu, przez co pogłębia ogólny rozwój intelektualny ucznia i tworzy atmosferę, w której skutki tego kształcenia mogą wrastać w naturę ucznia. „Na rzeczach ojczystych najlepiej kształcić można uczucie dla piękności" — powiedział ojciec naszej szkoły pracy i narodowej pedagogji, Br. F. Trentowski. I jeszcze jedno: Tylko nawiązanie kontaktu ze wsią, opartego na zrozumieniu jej kultury, dać może nauczycieli, którzy otoczą należytą opieką sztukę ludową, upadającą w oczach naszych pod wpływem rozkładowego działania miejskiej cywilizacji. Niestety, w tym kierunku nie zdziałano u nas nic poważnego.

Państwem, które ze sztuki ludowej stworzyło żywą treść nauki zdobnictwa i artystycznego przemysłu, jest Jugosławja. Za sprawą towarzystwa, pracującego nad zachowaniem i rozszerzaniem kroackiej sztuki ludowej i rzemiosł („Udruga za očuvanje i promicanje Hvatske pučke umjetnosti i obrta), a także Koła Sióstr Serbskich (Kolo Srpskich Sestara)

stają się formy ludowe coraz wydatniej podstawą sztuki narodowej. W prawdzie unarodowiania pracy przoduje Obrtna Skola w Zagrzebiu (Szkoła Sztuk i Rzemiosł) i żeńskie szkoły zawodowe (Zenska strućna skola) w Split, Sini, Sarajewie, Belgradzie, Banialuce, a przedewszystkiem w Zagrzebiu, która dostarcza innym szkołom wyborowych haftów ludowych nie do kopjowania, ale jako podstawowy materjał orjentacyjny do nauki zdobnictwa i robót kobiecych. Że w Jugosławji ruch ten wiąże się z całokształtem estetycznego wychowania młodzieży, dowodzi tego zjazd nauczycielski w Belgradzie w r. ub., gdzie zagadnieniu temu poświęcono wiele uwagi. Pomimo jednak, iż nawiązanie do tradycyj ludowych wydało w Jugosławji nader dodatnie wyniki naprz. w dziedzinie nowoczesnego malarstwa teatralnego (Bijelić, Babić, Brelowski), nie można z tego faktu wysnuwać wniosku, że zadzierzgnięcie ścisłych węzłów szkoły z ludową sztuką może się u nas stać zaczynem narodowej plastyki. Pierwiastki bowiem ludowe nie utożsamiają się u nas z narodowemi, a zresztą szkoły, które tu mamy na myśli (szkoły powszechne, średnie, seminarja nauczycielskie) nie mają na celu kształcenia artystów. Ma dużo słuszności znakomity metodyk, Karol Homolacs, gdy mówi o stosunku sztuki ludowej do narodowej: „Istotne założenia sztuki narodowej tkwią w zbiorowej duszy danego narodu, a skutkiem tego za najpewniejszą i najwłaściwszą drogę do ich ujawnienia uważam właśnie unikanie wszelkiego już skrystalizowanego charakteru. Użycie gotowych form naprz. sztuki ludowej, w której te narodowe pierwiastki manifestują się najjaśniej, jako punktu wyjścia, uważam za metodę powszechną. Uczeń może sobie wprawdzie, względnie łatwo przyswoić zewnętrzne cechy takiej sztuki, ale nie potrafi jej dalej rozwinąć (co już niejednokrotnie zostało eksperymentalnie stwierdzone). Tą drogą otrzymuje się tedy odbicia sztuki ludowej i to zazwyczaj spaczone, nie odkrywa się zaś żywego źródła form. Istotne źródła tryskają z głębokich warstw duszy kolektywnej, a formy, które się narodzić mają, są dla najgłębiej nawet czujących ludzi nieprzewidziane" (Zagadnienie metody w szkołach art. — „Rzeczy Piękne", Rocz. V, zesz. 3).

Cokolwiek zarzucalibyśmy ludowemu zdobnictwu, wprowadzonemu do szkolnej nauki ornamentu, na jedno zgodzić się musimy: jest to nasza samoobrona przed zalewem germańskiego zdobnictwa, od którego nie są wolne nawet szkoły nasze, jest to spełnienie obowiązku poznania rodzimej kultury naszej, jest to, jak wykazałem powyżej, wytyczenie nowych kierunków metodyki rysunków lub robót ręcznych. Samo nauczanie nastręcza o tyle trudności, że wyklucza eksperymentowanie. Ponieważ wiem, iż większość szkół czyni z ludowego zdobnictwa wygodny dla nauczyciela szablon nauczania, bardzo często oddziałujący zabójczo na lokalną sztukę ludową, nie przemawiam wcale za koniecznością nawiązania kontaktu wszystkich szkół z dziełami ludowych artystów, ani też za niepowołaną opieką nad niemi. Innemi słowy uczyć można tylko tego, o czem się ma „pojęcie". Z plonów indolencji nie można kuć argumentów przeciw ożywczym źródłom, jakie stanowi dla sztuki i szkoły — polskie zdobnictwo ludowe.

WŁ. GACKI.

Z metodyki języka polskiego*)

Stenogramy 3-ch lekcyj „pokazowych, które wobec zaproszonych reprezentantów Kuratorjum O. S. Ł. i wobec członków sekcji historyczno-polonistycznej grona nauczycielskiego przeprowadził dr. Ludwik Kalisz, dyr. gimnazjum i nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum Humanistycznem Heleny Miklaszewskiej w Łodzi" — są dobrym przykładem, czem staje się metoda w rękach nauczyciela, nie zdającego sobie sprawy z wartości i celów dydaktycznych tej metody, którą się w praktyce szkolnej posługuje.

Z treści tych lekcyj pokazowych widocznem jest, że p. dyr. dr. L. Kalisz dla zanalizowania czytanego utworu usiłuje stosować heurezę i „przeżywanie"; analiza sprowadza się tu do „psychologizmu", „moralizmu" i „estetyzmu".

„Psychologizm" ujawnia się w tem, że p. dyr. dr. L. Kalisz jakoby sonduje „przeżycia" swych uczennic, z „przeżyć", rzekomo „intelektualnych, etycznych, estetycznych" czerpie materjał do analizy.

Koniecznem tu jest gruntowne porozumienie się co do terminu: „przeżycie". W potocznem znaczeniu „przeżywam" znaczy: głęboko coś w siebie przyjmuję ze świata zewnętrznego, przejmuję się czemś i zdaję sobie sprawę z tego, co się we mnie dzieje pod wpływem określonego czynnika. Warunkiem przeżycia jest pewien stopień rozwiniętej samowiedzy. W psychologicznem znaczeniu p r z e ż y c i e prawdopodobnie jest jedną z najbardziej złożonych form apercepcji. Z przeżyć, z doświadczeń życiowych tworzą się przekonania i przeświadczenia. Za przeżycie w znaczeniu właściwem należałoby uważać taki proces psychologiczny, w którym zaangażowane są: intelekt, uczucie i wola; wyrazem więc istotnego przeżycia byłaby określona postawa wobec świata zewnętrznego w pewnym momencie życia. O formach „przeżywania" decyduje indywidualność: psychika o wybitnie czynnym stosunku do życia wyraża swe przeżycia postawą czynną; psychika, nacechowana biernością, przeżywa uczuciem, wyobraźnią lub myśleniem. Jest faktem niezaprzeczalnym, że jednostka duchowa dojrzała, o rozwiniętej samowiedzy, umyśle, wprawionym do samodzielnej pracy jest zdolna do przeżyć intelektualnych we właściwem tych słów znaczeniu. Wszak historja dostarcza nam przykładów tragicznego przeżywania myśli. Młodzież dojrzewająca jest zdolna do przeżyć, nawet głębokich i wstrząsających; są one koniecznym czynnikiem rozwijającej się samowiedzy; jakość ich zależy od wrodzonych tendencji psychicznych; dlatego jednak, że przeżywa świeżą wrażliwością, żywo, z przejęciem się, całą pełnią duszy — dlatego właśnie na tym poziomie życia duchowego, rozpatrywanego takim, jakim on jest istotnie — nie może być mowy o przeżyciach intelektualnych, uczuciowych, jako odrębnych jakościach i ilościach psychicznych. Przeżycie u młodzieży to moment stawania, to próba sił, to wyraz dążenia do pełni, do scalania własnej duchowej istoty, d o s y n t e z y.

Zresztą przeżycie rzeczywistego faktu, zdarzenia różni się od przeżycia estetycznego, jakiego dostarczać może np. lektura dzieł poetyckich.

*) Instytut Nauczycielski Koła Łódzkiego T. N. S. Śr. w Łodzi „Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej". Łódź 1926.

Co do tego punktu psychologja nie ma wątpliwości. Przyjmując teorję, jakoby przeżycie estetyczne (zadowolenie estet.) było świadomem łudzeniem się, jakoby sztuka dawała nam złudzenie rzeczywistości, czy też inną, prawdopodobniejszą, że dzieło sztuki jest pewną formą rzeczywistości, „ekwiwalentem rzeczywistości", jak twierdzi Meumann, a nie tylko jej złudzeniem, należy liczyć się z faktem, że dziedzina przeżyć realnych i sfera przeżyć estetycznych stanowią dwa różne prądy świadomości; te dwa prądy bezwątpienia dążą do wzajemnego uzupełnienia się, wzmacniania; w pomyślnych warunkach stapiają się w jeden nurt duchowy, stanowią szczęśliwy, potężny moment pogłębienia samowiedzy.

Zdając sobie sprawę z różności tych dwóch prądów świadomości, pojmując, że dla dojrzewającej młodzieży przystępniejsze są przeżycia realne, treścią ich bowiem są fakty, wypadki, sprawy, bezpośrednio czerpane z życia, z bliższego i dalszego otoczenia, wiedząc, że młodzież w tym okresie życia wskutek niedostatecznej lub nadmiernej lektury w większości wypadków ujawnia skłonność, nawet przyzwyczajenie do powierzchownej lektury — należy użyć wszelkich właściwych, rozumnych środków, aby w lekturze dzieł poetyckich możliwie najgruntowniejszej, przeważał kierunek syntetyczny nad analitycznym, aby te dwa prądy mogły w pewnych warunkach wzajem uzupełniać się i zespalać, aby przeczytanie pięknego utworu stało się przeżyciem! Ale to jest ideał, w warunkach obecnej szkoły, przy jej programach i metodach wychowania — wprost nieosiągalny w pełni, w całości. Pomimo jednak wszelkich nastręczających się przeszkód — w tym kierunku winny iść wszelkie rzetelne wysiłki; ten ideał uchronić nas może od szkodzenia rozwojowi duchowemu młodzieży, on też, właściwie rozumiany, da nam wytyczne w codziennej praktyce nauczycielskiej.

Widocznem jest, iż p. dyr. dr. L. Kalisz słyszał, że „przeżycie" powinno być materjałem do analizy. Przez dziwną jednak gmatwaninę nieporozumień i błędnego pojmowania rzeczy przyjął ideał, metę najdalszych wysiłków za istniejący stan rzeczy. Nie zdaje sobie p. L. Kalisz sprawy, iż wspierając się rzekomo o „przeżycia" młodzieży, rzekomo je sondując, operuje istotnie tylko słowami. „Analiza" literacka, jaką uprawia p. Kalisz, nie ma żadnych psychologicznych podstaw, t. j. nie odpowiada żadnym procesom psychicznym dojrzewającej młodzieży; nie jest przeto nawet analizą o jakiejkolwiek wartości dydaktycznej, lecz dowolnym szablonem drobienia i proszkowania utworu poetyckiego.

Pan dyr. dr. L. Kalisz powinien to rozumieć, że niezależnie od przewagi w pewnym urywku czynnika intelektualnego, czy uczuciowego, czy woli — odczytanie go właściwe, jako części dzieła poetyckiego, winno wywołać wrażenie, w najszczęśliwszych warunkach — przeżycie estetyczne. Jaką istotną wartość wychowawczą może mieć stwierdzenie przez piętnasto, czy szesnastolatkę „przeżycia intelektualnego" — po odczytaniu, czy wysłuchania treści jakiegoś urywka dzieła poetyckiego, jak np. z „Balladyny". O przeżyciu „woluntarycznem" w związku z lekturą wtedy tylko mogłaby być mowa, gdybyśmy mieli możność sprawdzenia, iż w pewnych warunkach pod wpływem przeczytanej i przeżytej książki nastąpiło odpowiednie nastawianie woli, czego wyrazem byłby określony czyn. Wypadki takie są możliwe. Czy jednak te złożone przebiegi psy-

chiczne mogą się dokonywać na zawołanie, podczas godziny lektury szkolnej? Czy nauczyciel ma możność ich stwierdzenia? Chyba tylko w tym wypadku byłoby to możliwem, gdyby jednocześnie był spowiednikiem swych uczennic i człowiekiem o wysokiej kulturze duchowej. Zresztą świadome ustalenie przyczynowego związku pomiędzy wpływem lektury a nastawieniem woli, wyrażającej się w konkretnym czynie u młodzieży w 15-ym, czy 16-ym roku życia byłoby dowodem wyjątkowo rozwiniętej samowiedzy i wyjątkowej podatności na wpływ książki.

Dlatego też wypowiedzenie się uczennicy (str. 55): „zastanawiałyśmy się nad przeżyciami woluntarycznemi, stwierdzając, że nie należy nęcić się nawet" i t. d. — jest wnioskiem, zwyczajnem pouczeniem moralnem, nie zaś żadnem przeżyciem woluntarycznem. Pocóż te szumne słowa, poco cały ten balast słów? Ciekawą jest też rzeczą, jakiemi to metodami i jakiemi psychometrycznemi przyrządami posługuje się p. dr. L. Kalisz, twierdząc wraz ze swemi uczennicami, że „mieliśmy uczucia ze względu na rodzaj t r w a ł e i s i l n e"? (str. 5).

Skąd czerpie p. Kalisz podstawę do podobnych twierdzeń?

Szablon ujawnia się tu również w zamiłowaniu do podziałek i szufladkowania, uczucia więc „rozpatruje się tu ze względu na rodzaj, przedmiot i etykę" (!) (str. 51).

Uczucia „dzielimy" na „dobre i złe", „więcej lub mniej silne" i ze względu na przedmiot. Uczennica jak wyuczona papużka recytuje: „Uczucia mogą być ogólno-ludzkie, patrjotyczne i t. d.".

Zaiste, to „i t. d." ratuje tu całą sytuację. Wszak to są tylko słowa: im więc ich mniej, tem lepiej.

Na trzeciej z kolei lekcji pokazowej znów p. dr. L. Kalisz zapytuje o „uczucia ze względu na przedmiot". Uczennica znów recytuje: „religijne, ogólno-ludzkie, patrjotyczne, rodzinne i egotyczne".

Pseudo-heureza, jaką aplikuje p. dyr. dr. L. Kalisz, jest metodą co najmniej naiwną w pomyśle, ze względu na klasę jest wysoce szkodliwą, jest scholastycznie nudna, p o d p o z o r e m h e u r e z y u p r a w i a n a j n i e b e z p i e c z n i e j s z ą f o r m ę w e r b a l i z m u, n a p u s z o n e g o c z c z ą, f a ł s z y w ą u c z o n o ś c i ą. Komicznym momentem pokazu jest wezwanie p. profesora: „proszę ustalać właśnie przeżycia powstałe podczas lektury" (str. 49). Przetłumaczone na język zwykłej prozy: proszę uważać!

Przyczyna zła, zdaje się, tkwi w tem, że autor pokazów nie zna duchowego życia młodzieży, dlatego też stawiając sobie wysoki cel: „wydobycie z lektury możliwie najwięcej wartości wychowawczej, kroczy do celu wręcz błędnemi drogami. Zadziwiający brak zmysłu psychologicznego ujawnia p. dr. L. Kalisz w jednym przytoczonym przez niego przykładzie: „dziecko bawi się lalką, lalka się tłucze; dziecko rozpacza, bo lalka nie żyje. To nazywamy naiwnością" (str. 74). I ocena faktu nie jest tu trafna, lecz ta n a i w n o ś ć może być tylko oceną ze stanowiska umysłu dojrzałego, nie wyjaśnia nam faktu; n a i w n o ś ć n i e j e s t p r z y c z y n ą p ł a c z u d z i e c k a. Ocena wystarcza tu za przyczynę.

P. L. Kalisz niesłusznie utożsamia wychowanie przez lekturę z moralizowaniem przy lekturze, często - gęsto sypiąc morałami np. jak na str. 76.

Pozatem należy zaznaczyć szereg błędów rzeczowych. Uczennica oświadcza w swem sprawozdaniu (str. 65), że „pogląd Kirkora, nieznającego życia, jest optymistyczny, gdy pogląd Pustelnika, starca doświadczonego, jest pesymistyczny". Jest to fałszywe postawienie sprawy. Doświadczenie nie jest jedynym czynnikiem pesymizmu. Pesymizm i optymizm to dwa różne kierunki myśli filozoficznej. Ani Kirkor, ani Pustelnik nie są na poziomie filozoficznego myślenia. Pocóż więc te terminy, zaciemniające właściwą charakterystykę: Pustelnik jest starcem zgorzkniałym pod wpływem zawodów i klęsk życiowych; Kirkor jest młody, szlachetny, porywczy, wierzy w swe siły.

Niejednokrotnie uczennice wraz z dyr. dr. L. Kaliszem stwierdzają, że Filon jest anachronizmem. Zgoda. Przy tej sposobności p. profesor zapytuje: w którym wieku były takie postacie?

U. W XVIII wieku.

U. Postać z końca XVIII wieku wzięta z literatury. „Typ człowieka, który błądzi za urojeniami, który nic nie działa dla drugich" i t. d. (str. 61). W dalszym ciągu (str. 62) jest powiedziane, że współcześnie ze Słowackim Mickiewicz przedstawiał podobne typy:

U. Postać Hrabiego w „Panu Tadeuszu".

U_2. W „Dziadach".

Jest elementarnem wskazaniem dydaktycznem unikanie ogólnikowych wyjaśnień. Koniec XVIII-go wieku, Hrabia, „Dziady" — to tylko ogólnik. Ani wzmianki o sentymentaliźmie, o Karpińskim. Być może uczennice nie czytały jego wierszy: niewielka to szkoda. Nikłem jest podobieństwo Filona do Hrabiego, natomiast trafnie dopatruje się p. Manfred Kridl w Filonie parodji Gustawa z IV-ej części „Dziadów". Stwierdza jednocześnie brak w „Balladynie" wpływów „Pana Tadeusza". Zresztą i w tym wypadku całkiem subjektywnie kwalifikuje Filona jako „postać nieudałą zarówno w tragedji — jak w parodji" (Antagonizm wieszczów — str. 135-6).

Wskutek nagromadzenia ogólników charakterystyka Filona, szczególnie sentymentalizmu — wypadła na lekcji p. Kalisza bardzo blado.

W sprawozdaniu z lekcji (str. 45) czytamy: „Pustelnik s i l n e j w o l i n i e p o s i a d a, bo wola jego jest skrępowana przez wolę Bożą, której jako człowiek pobożny się nie sprzeciwia". Z powyższego wynikałoby, że tylko ludzie bezwolni, niedołęgi, nie sprzeciwiający się woli Bożej, są pobożni. Jest to herezja ze stanowiska religji rzymsko-katolickiej! Czemby się stała teorja łaski Bożej, wspierająca się na najwyższem napięciu wysiłku indywidualnego?

Autor niniejszego, będąc przyrodnikiem z wykształcenia, nie teologiem, tylko z obowiązku krytyka nie mógł przeoczyć i tego błędu.

Najbardziej godnem ubolewania jest tu fakt, że żałosną ofiarą „pokazów" stał się utwór o wysokich wartościach poetyckich, „Balladyna", naogół chętnie i żywo czytana przez młodzież, szczególnie przez dziewczęta.



ALEKSANDER ZALESKI.

Ze wspomnień o p. ministrze Mikułowskim-Pomorskim.

W „Dzienniku Urzędowym" M. W. R. i O. P. Nr. 11 z r. b. ukazał się okólnik p. ministra Mikułowskiego-Pomorskiego z dnia 15.VI r. b. za numerem 8213/26, regulujący sprawę mianowania względnie zwalniania nauczycieli szkół powszechnych.

O ile sprawa dotyczy mianowania nowych sił nauczycielskich, wymieniony okólnik wprowadza pewną inowację w tym kierunku, że stara się poddać tę sprawę ścisłej kontroli Kuratorjów. — Ustala wobec tego tryb następujący: Podania kandydatów winny być zgłaszane bezpośrednio do Kuratorjum; tamże inspektorzy zgłaszają zapotrzebowania na niezbędną im ilość nowych sił nauczycielskich. Kuratorjum na podstawie tych danych przydziela do poszczególnych inspektoratów odpowiednią ilość kandydatów do posad nauczycielskich, uwzględniając w miarę możności życzenia inspektorów, dotyczące personalij przydzielanych im nowych sił nauczycielskich.

Te ogólną zasadę ścisłej kontroli kuratorjów nad angażowaniem przez inspektorów nowych sił nauczycielskich należy uznać za słuszną, trzeba bowiem przyznać, że obecny inspektor szkolny z reguły ulega łatwiej wpływom czynników pobocznych, niż przedstawiciele kuratorjów, przeto wpływ „protekcyjki" na mianowanie tego czy innego kandydata staje się w nowych warunkach mniejszy.

Trudno natomiast zgodzić się ze stanowiskiem p. ministra, dotyczącem wyboru z pośród kandydatów o równych formalnie kwalifikacjach, które nadaje matura seminarjalna. — Dotychczas władze szkolne stały na stanowisku, że wszystkie seminarjalne świadectwa dojrzałości, bez względu na to, jaką drogą zostały uzyskane, t. zn. czy przez studja seminarjalne, czy przez zdanie odpowiedniego egzaminu w charakterze eksterna, nadają jednakowe kwalifikacje, czyli że stwarzają jednakowe warunki dla posiadaczy tych świadectw przy ubieganiu się o posadę nauczycielską. — Jeżeli trzeba było robić wybór pomiędzy takimi kandydatami, to jedynie decydującym, oczywiście objektywnym momentem, mogły być indywidualne uzdolnienia kandydatów, ujawnione w świadectwach przez takie lub inne oceny z poszczególnych przedmiotów.

Pan Mikułowski-Pomorski, który, jak nam skądinąd wiadomo, w czasie swego zarządzania ministerstwem W. R. i O. P. kierował się w swych poczynaniach jedną tylko troską: zachować status quo ante, zwłaszcza w zakresie składu personalnego ministerstwa, zerwał nagle z tą odziedziczoną po swych poprzednikach zasadą równomiernego traktowania wszystkich matur seminarjalnych i podzielił je aż na pięć kategoryj (niezmierna subtelność). A więc: 1) świadectwa dojrzałości seminarjów państwowych, 2) świadectwa seminarjalne eksternów, posiadających matury szkół średnich ogólnokształcących, 3) świadectwa dojrzałości seminarjów prywatnych, posiadających pełne prawa seminarjów państwowych, 4) świadectwa dojrzałości seminarjów prywatnych, nie posiadających pełnych praw państwowych, wreszcie 5) świadectwa seminarjalne eksternów, nie posiadających matur szkół średnich ogólnokształcących. — Ustaliwszy te kategorje, p. Mikułowski-Pomorski poleca obsadzać wolne

posady nauczycielskie przedewszystkiem posiadaczami matur pierwszej kategorji, następnie, o ile takich kandydatów okaże się ilość niedostateczna, posiadaczami matur drugiej kategorji, i t. d., dopiero po wyczerpaniu listy kwalifikowanych kandydatów wolno angażować pod pewnemi warunkami osoby, nie posiadające kwalifikacyj formalnych. Sens ostatniego zdania jest dla wszystkich zrozumiały: oczywiście kwalifikowani kandydaci muszą mieć pierwszeństwo przed niekwalifikowanymi. Natomiast ów podział kwalifikowanych na lepszych lub gorszych na podstawie nie ocen, a tylko przez stwierdzenie faktu drugorzędnej natury, że dany kandydat odbywał studja w seminarjum państwowem lub prywatnem, czy też drogą samouctwa zdobył seminarjalne świadectwo dojrzałości, wydaje się nam niesłusznem.

A wprost bijącą w oczy niesprawiedliwością jest dyskwalifikowanie świadectw prywatnych seminarjów, posiadających pełne (określenie ministerstwa) prawa seminarjów państwowych. — Gdzież te „pełne" prawa, skoro abiturjenci tej kategorji seminarjów prywatnych nie mają jednakowych z abiturjentami seminarjów państwowych szans w rzeczy najistotniejszej, bo w uzyskaniu prawa do pracy zawodowej. — Nikt takich „pełnych" praw za pełne nie uzna. Są to raczej jakieś prawa „półpełne".

Prawda, poziom różnych seminarjów nie jest jednakowy, a przeto, jeżeli można się tak wyrazić, wartość wydawanych przez nie świadectw dorzałości nie jest jednakowa. — Niestety, dla różnych względów natury ogólniejszej, nam znanych, a których słuszność nie ulega wątpliwości, państwo nie może przeprowadzić selekcji i podzielić na pewne kategorje seminarjów przez się utrzymywanych. Natomiast może i czyni to z seminarjami prywatnemi. Tym seminarjom ostatniego typu, które spełniają pewne minimum warunków, stawiających je jeżeli nie wyżej, to w każdym bądź razie nie niżej od przeciętnego seminarjum państwowego, ministerstwo W. R. i O. P. nadaje t. zw. pełne prawa seminarjów państwowych, pozostałym t. zw. niepełne. Stąd wniosek, że owa „wartość", oczywiście przeciętna świadectwa dojrzałości seminarjum prywatnego z pełnemi prawami musi być nieco wyższa od wartości przeciętnego świadectwa semiminarjum państwowego. A są przecież seminarja prywatne, nie ustępujące w niczem tym lepszym seminarjom państwowym. Mimo to abiturjent takiego seminarjum prywatnego musi ustąpić miejsca kandydatowi z najgorszą maturą seminarjum państwowego o najniższym poziomie. Poważnie wątpić należy, czy można uznać takie stanowisko p. ministra Mikułowskiego-Pomorskiego za słuszne z punktu widzenia państwowego, a za sprawiedliwe z punktu widzenia ludzkiego, nawet uwzględniając tę okoliczność, że p. Mikułowski-Pomorski podpisywał swe zarządzenie w charakterze członka rządu, którego zasadniczym celem ma być, „aby w Polsce było mniej niesprawiedliwości".

Żałujemy niezmiernie, że p. Mikułowski-Pomorski niezbyt szczegółowo uzasadnia omawiane wyżej zarządzenie. Prawdopodobnie znając dokładnie jego genezę, wyjaśnilibyśmy sobie przytoczoną wyżej sprzeczność między zasadami rządu p. Bartla, a czynami p. Mikułowskiego-Pomorskiego. — Być może, że p. ministrowi chodziło o to, aby zapewnić posady abiturjentom „swoich" państwowych seminarjów. Wyglądałoby to tak. Istnieje pewna ilość seminarjów państwowych — warsztatów produdujących sui generis towar — kwalifikowane siły nauczycielskie; obok tych warsztatów są inne „cudze", produkujące towar analogiczny, czasami tylko w lepszym gatunku. Swoiste pojęcie ekonomiki społecznej nakazuje

p. Mikułowskiemu-Pomorskiemu zniżyć przedewszystkiem towar swój bez względu na jego wartość gatunkową, pozostawiając na zjełczenie i zmarnowanie w bezczynności towar lepszy częstokroć, którego jedyną winą jest brak etykietki „państwowy". — Jakkolwiek takie rozwiązanie kwestji tak bardzo odpowiada psychice tych przedewszystkiem dygnitarzy ministerjalnych, w których żywą jest jeszcze cesarsko-królewska tradycja, tak bardzo harmonizuje z ich pojęciem o „państwowym punkcie widzenia", to my jednak jesteśmy wręcz przeciwnego zdania, a to dla jednego, aż nadto wystarczającego powodu: taki sposób obsadzania stanowisk nauczycielskich kłóci się z zasadą doboru najtęższych głów. Stanowisko p. Mikułowskiego-Pomorskiego z całą słusznością da się określić jako biurokratyczne, i nic poza tem.

Wydaje nam się, że p. Mikułowski-Pomorski nie wziął w rachubę jednej rzeczy: biurokratyzm ma zawziętego wroga w życiu, w tym codziennym kalejdoskopie wszelkich zdarzeń. — I owo życie niezmiernie szybko w danym wypadku zareagowało i wykazało niesłuszność stanowiska p. ministra; nie upłynęło bowiem dwóch miesięcy od podpisania przez p. Mikułowskiego-Pomorskiego omawianego tutaj zarządzenia, kiedy zdarzył się fakt następujący: — Zbiegiem bliżej nam nieznanych okoliczności jedno z podań o posadę nauczycielską tegorocznego abiturjenta powędrowało do ministerstwa. Petent, pisząc to podanie, tak bezwzględnie ignorował zasady ortografji polskiej, że ponoć referent ministerjalny zużył na podkreślenie błędów nie wiele mniej atramentu, niż zużyto go na napisanie samego podania. — Wobec takiego faktu ministerstwo powzięło podejrzenie, że załączone do podania seminarjalne świadectwo dojrzałości nie jest autentyczne i przesłało dokumenty do sprawdzenia odnośnemu Kuratorjum. — Ostatnie, zapewne z bólem serca, musiało stwierdzić, że załączone do owego skandalicznego podania seminarjalne świadectwo dojrzałości jest autentyczną maturą seminarjum państwowego. — No i taki kandydat musi mieć pierwszeństwo przed piątkowym abiturjentem seminarjum prywatnego. Mamy pewność, że sam p. Mikułowski-Pomorski nie uzna tego za racjonalne, a jednak jest to logiczną konsekwencją jego własnego zarządzenia.

Krótki czas piastował swój urząd p. minister Mikułowski-Pomorski, ale nam się wydaje, że zbyt długo. — Społeczeństwo i nauczycielstwo mogą mieć uzasadniony żal do p. Bartla, że tak zwlekał z wyborem zastępcy dla p. M.-P. — Mamy nadzieję że obecny minister p. Sujkowski, mimo wszelkiego nawału pracy, znajdzie czas, aby i tą sprawą się zająć i skoryguje tego rodzaju poczynania swego niefortunnego poprzednika.

Kwestja, jak należy traktować kandydatów z maturą szkół średnich, uzupełnioną seminarjalnym egzaminem dojrzałości, jest zbyt zasadniczą, aby mogła się zmieścić w ramach niniejszego artykułu. Narazie stwierdzić musimy, że ogół nauczycielstwa szkół powszechnych stoi na stanowisku, że matura szkoły ogólnokształcącej winna poprzedzać świadectwo uprawniające do zawodu nauczycielskiego. Są pewne oznaki, że i Ministerstwo zdaje się przyjmować ten punkt widzenia.

Wychodząc z tych przesłanek, należałoby kandydatów ostatniej omawianej kategorji traktować przynajmniej narówni z abiturjentami seminarjów państwowych. Ale i w tym wypadku, jak to wynika z początkowych ustępów niniejszego artykułu, p. Mikułowski-Pomorski nie zdobył się na konsekwencję.

Dr. W. CH.

Żądamy obniżenia etatów.

Przewrót majowy zmiótł z widowni p. Stanisława Grabskiego, ostatniego ministra oświaty, którego niedługie rządy tak smutno zapisały się w dziejach szkoły polskiej. Zmiótł tego ministra, który całkowicie nie troszczył się o opinję i współpracę nauczycielstwa, niszcząc w krótkim czasie, co przez długie lata walki i pracy powstało. A największym ciosem, jaki zadał szkole, to podkopanie i osłabienie stanowiska nauczyciela przez obciążenie go pracą i równocześnie pogorszenie jego sytuacji materjalnej.

Trzeba przyznać, że Związek Zawodowy N. P. S. Ś. odrazu zrozumiał powagę niebezpieczeństwa i odrazu z całą energją wystąpił do walki (Zjazd delegatów rad pedagogicznych w Warszawie 24.II 1926 r.). Niestety walka ta chwilowo nie przyniosła zwycięstwa. Trzeba jednakże podjąć ją ponownie, skoro teraz na horyzoncie szkoły polskiej jaśniejsze błyska światło.

Trzeba pamiętać o tem, że podwyższenie etatu t. zw. tygodniowego wymiaru godzin dla nauczycielstwa, to największa szkoda wyrządzona nauczycielowi, a przez niego szkole. Kwestja obniżenia wynagrodzenia za godziny nadliczbowe, choć dzisiaj boleśnie dotyka nauczycielstwo, niema zasadniczo takiego znaczenia, bo w normalnie funkcjonującem szkolnictwie, godziny nadetatowe powinny być czemś wyjątkowem, a etat powinien być normą i wynagrodzenie zań powinno w zupełności zaspakajać potrzeby nauczyciela. W organach nauczycielskich wykazano dowodnie, że to podwyższenie etatu, w porównaniu z innemi państwami jest niezwykle wysokie. Wynosi od 21—27 g. tyg. Nie mówimy już o państwach o wysokiej kulturze, gdzie etat jest znacznie niższy (Belgja 18—20 g. tyg. Francja 14—18 g. tyg.), ale także w szeregu mniejszych, nawet powojennych państw zdobyto się na wymierzenie nauczycielowi szkoły średniej mniejszej ilości pracy (Bułgarja 18—24 g. tyg., Czechy 17—24 g. tyg., Finlandja 18—24 g. tyg., Łotwa 18—24 g. tyg., Węgry 18—24 g. tyg., Serbja 14—16 g. tyg.) [1]). Przecież państwa te walczą tak samo z trudnościami gospodarczemi jak my. A jednak uznały, że sprawa oświaty jest pierwszą, że środki na nią znaleźć się muszą. W Austrji przedwojennej etat wynosił 14—24 g. tyg. tak samo w byłej Galicji. I po kilkunastu latach pracy doszliśmy do tego, że szkoła polska będzie gorszą od starej szkoły galicyjskiej. Bo trzeba zrozumieć, że podwyższenie etatu to pogorszenie szkoły. Im więcej wkłada się na nauczyciela pracy, tem gorsza ona być musi, tembardziej mechaniczna, tem mniej przemawiająca do duszy dziecka.

Życie idzie naprzód i pedagogika idzie naprzód, a szkoła polska za

---

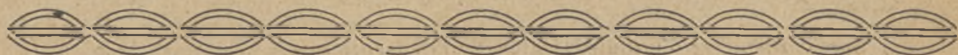
*) Sprawozdanie ze Zjazdu Delegatów Rad Pedagogicznych. Warszawa 1926, str. 17.

rządów p. Grabskiego cofnęła się. Szkoła w wolnej Polsce ma być gorsza od starej szkoły galicyjsko-austrjackiej!

Laikowi wydawaćby się mogło: cóż znaczą te 3 godziny tygodniowo? Te 3 godziny, dla nauczyciela, który nie stał się jeszcze rzemieślnikiem, znaczą wiele. Pociągają za sobą przedewszystkiem dalsze godziny przygotowania i poprawy zadań. Zabierają mu czas, któryby mógł zużyć na pracę nad sobą, na przejrzenie pisma pedagogicznego, na pójście na lekcję do kolegi, aby skontrolować własną metodę, popatrzeć krytycznie na siebie. Mógłby zająć się intensywniej swemi obowiązkami wychowawczemi, urządzić pogadankę, posiedzenie kółka i t. d. Mógłby wreszcie odetchnąć chwilę, co także niezbędne jest do tego, by zawsze z nową ochotą iść do młodzieży, zachować żywą sympatję dla niej i nie zgorzknieć, nie zdziwaczeć.

Dlatego nauczycielstwo żąda z całą energją powrotu do dawnych etatów. Niema żadnej uzasadnionej przyczyny, dlaczegoby w Polsce pod tym względem miało być gorzej, aniżeli w Serbji, Bułgarji albo na Łotwie. To, co w grudniu zeszłego roku tak pokryjomu i z takim pośpiechem doprowadzono do skutku, wstydziło się widocznie dziennego światła i powinno być unieważnione. Niema pilniejszej sprawy w naszem szkolnictwie, jak ta właśnie. Nauczyciel musi odzyskać dawne stanowisko w szkole, jeżeli ma pracować z ochotą i radością i jeżeli ma rozsiewać dookoła siebie życie i radość. Musi mieć świadomość tego, że idzie naprzód, że wysiłki jego spotykają się z uznaniem i pomocą. W dzisiejszem, świeckiem społeczeństwie rola nauczyciela zwiększa się nieustannie, jako wychowawcy i przewodnika dusz. Mówi się o świeckiem kapłaństwie nauczyciela. Nie pamiętali chyba o tem autorzy ustawy grudniowej, usiłując odebrać nauczycielowi to uznanie wyjątkowego znaczenia jego pracy, jakie mu dało społeczeństwo i prawodawca, a pragnąc zepchnąć go do poziomu rzemieślnika. Zapomnieli o tem, że jaki nauczyciel, taka szkoła i jaka jest dusza nauczyciela, taki duch panuje w szkole. A w szkole wychowuje się przyszłe społeczeństwo.

Na nowo zatem musi nauczyciel rozpocząć walkę o obniżenie etatu. Niema, jak powiadam, ważniejszej sprawy dla przyszłości naszej szkoły, jak ta. Na każdym zjeździe organizacyj nauczycielskich powinna ona być poruszana i każdy numer pisma pedagogicznego i zawodowego powinien o niej pamiętać. Należy żądać wyraźnego wypowiedzenia się od rządu, dlaczego pod tym względem stosunki mają być w Polsce gorsze jak w innych państwach i kiedy nastąpi zmiana na lepsze. Należy wystąpić w prasie codziennej i zainteresować sprawą posłów i senatorów. Pod względem oceny poczynań p. Grabskiego nauczycielstwo wszystkich obozów jest jednomyślne.



Życie zawodowe.

ZWIĄZEK ZAWODOWY NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH
ZARZĄD GŁÓWNY
Warszawa, Chmielna 49, m. 3. Tel. 127-02.

Nr. 826/26. Warszawa, dnia 14 września 1926 roku.

Do
ZARZĄDÓW ODDZIAŁÓW ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH.

Szanowni Koledzy.

Rozpoczynamy nowy rok szkolny i nowy rok pracy Związku. Jako organizacja, witamy ten rok w odmienny sposób, niż lata poprzednie: przed nami odsłaniają się obecnie zadania realnej i twórczej pracy dla oświaty i szkolnictwa, pracy, której możliwości dotąd byliśmy pozbawieni. Organizacja nasza i nauczycielstwo związkowe ma dzisiaj możność sięgnięcia po zrealizowanie wielu swych postulatów szkolnych; z poczuciem zadań, które przed nami leżą i odpowiedzialności szczególnej wobec Związku i szkolnictwa, przystępujemy do pracy.

Witając Kolegów na starych naszych placówkach, wzywamy Was równocześnie do wznowienia działalności Oddziałów i do skupienia w szeregach związkowych całego nauczycielstwa, które docenia wagę chwili obecnej i widzi cel pracy pod znakami naszej Organizacji.

W szczególności prosimy Kolegów o rozwinięcie działalności w następujących kierunkach:

1. Konieczne jest zwołanie jak najszybciej **Walnych Zebrań Oddziałów,** któreby omówiły aktualne sprawy nauczycielstwa miejscowego szkół państwowych i prywatnych ogólnokształcących, jakoteż seminarjów i szkół zawodowych.

Walne Zebrania winny też dać wyraz stosunkowi swemu do najważniejszych i aktualnych spraw ogólnych oświatowych i szkolnych w postaci uchwał, przesyłanych Zarządowi Głównemu. Winno to dotyczyć w szczególności zagadnienia stosunku szkoły powszechnej do średniej i średniej do wyższej; sprawy typów szkół średnich i ich programów; sprawy oddziaływania wychowawczego szkoły z omówieniem dezyderatów, uchwalonych przez Zjazd w sprawie wychowania moralnego.

Prosimy również o uwagi i artykuły poszczególnych Kolegów w tych sprawach.

2. W sprawach nauczycieli szkół państwowych konieczne jest jak najszybsze poinformowanie Zarządu Głównego, ilu nauczycieli w szkołach państwowych siedziby oddziału pozbawionych zostało w roku bieżącym pracy i kogo z nauczycieli głównie redukcja dotknęła; ilu nauczycieli z powodu zwiększenia etatu zmuszonych jest uczyć w kilku szkołach państwowych; ilu nauczycieli etatowych z tego samego powodu zostało przeniesionych na kontrakt i kogo z nauczycieli to dotknęło; jak zostały załatwione sprawy wychowawstw, opieki nad biblioteką, gabinetami i t. p. czynności niepłatnych. Dla zgromadzenia tych materjałów Zarząd Oddziału lub Walne Zebranie winny wyłonić specjalną Komisję.

3. W sprawie nauczycieli **szkół zawodowych,** oraz samego szkolnictwa zawodowego Związek nasz rozwinął w ostatnich czasach energiczną akcję, dzięki inicjatywie przewodniczącego **Sekcji Szkół Zawodowych** przy Związku, kol. Zygierta. Jest rzeczą ważną, aby Zarządy Oddziałów podjęły natychmiast prace nad zogniskowaniem miejscowych nauczycieli szkół zawodowych w Sekcję miejscową, która winna wejść w kontakt z Zarządem Głównym.

4. W sprawie **nauczycieli szkół prywatnych** Zarządy Oddziałów winny dążyć z całą stanowczością do podniesienia autorytetu tego nauczycielstwa i wytworzenia wśród niego solidarności, rozbitej wskutek fatalnych stosunków, jakie wytworzyły się w ciągu ostatnich dwóch lat. W szczególności Zarządy winny interwenjować w sprawie przeprowadzenia norm związkowych i ich stosowania (ewentualnie ścisłego stosowania innych norm przyjętych) i w sprawie zwalniania przez Dyrekcję nauczycieli, mających większą ilość lat pracy (przypominamy tu zasady stabilizacji, podane przez nas przy normach związkowych). Prosimy o podanie nam do wiadomości jak najszybciej **wzorów umów angażowania,** jakie wprowadziły miejscowe dyrekcje szkół prywatnych i społecznych, oraz ewentualnych **regulaminów szkolnych.**

5. Należy omówić na Walnych Zebraniach projekt ubezpieczenia na wypadek śmierci (kasy pośmiertnej), której projekt znajduje się w „Ogniwie", i przeprowadzić propagandę za zgłaszaniem się na członków tej kasy.

Należy dążyć do zakładania Kas Przezorności (projekt znajduje się również w „Ogniwie") Oddziałowych lub, gdzie się da, szkolnych.

6. W sprawie współdziałania z innemi organizacjami na miejscowym gruncie podkreślamy jeszcze raz konieczność uczestniczenia przedstawicieli naszych Oddziałów **w Radach Okręgowych Pracowników Umysłowych,** tworzonych przez Centralną Organizację Pracowników Umysłowych (Warszawa, Sienna 16), **i w Komisjach Porozumiewawczych Związków Zawodowych Pracowników Państwowych,** tworzonych przez Centralną Komisję Porozumiewawczą Związków Zawodowych Pracowników Państwowych (Warszawa, ul. Chmielna 49, m. 3) — oraz rozwinięcie w tych instytucjach jak najżywszej i wszechstronnej pracy i inicjatywy. Konieczną też jest rzeczą, aby Oddziały nasze brały żywy udział w każdej pracy społecznej i ewentualnie wyborczej, odpowiedniej dla związków zawodowych.

7. Wobec tego, że w ostatnich czasach Zarząd Główny zarzucony został podaniami licznych Kolegów naszych, często i nieczłonków Związku, o interwencję w ich sprawach osobistych u władz, — prosimy Kolegów o łaskawe stosowanie przy tego rodzaju interwencjach następujących zasad: a) Zarząd Główny interwenjuje jedynie w sprawach członków Związku; b) o ile chodzi o nauczycieli szkół państwowych, — interwencję naszą wyprzedzić musi złożenie przez zainteresowanego kolegę podanie do władz drogą służbową; c) Zarząd Główny interwenjuje tylko w wypadkach, gdy sprawa zbadana została uprzednio przez Komisję z 3-ch osób, delegowaną przez Oddział miejscowy i przez nią wyczerpująco zaopinjowaną; d) wszelkie pisma do Zarządu Głównego winny nosić podpisy przewodniczącego i sekretarza Zarządu Oddziału; e) koledzy, pracujący w miejscowościach, gdzie niema Oddziału, muszą swoją sprawę przeprowadzić we wskazany sposób przez najbliższy Oddział naszej Organizacji.

8. Donosimy wreszcie Kolegom, że z dniem 1-go października zacznie wychodzić „Ogniwo", przeobrażone na miesięcznik pedagogiczny z dodatkiem „Biuletyn Związkowy". Sprawa jego wydawania zależy obecnie jedynie od regularności wnoszenia składek przez członków, o co Kolegów gorąco prosimy. Z najbliższych zadań, które Zarząd Główny widzi przed sobą, wymienimy zwołanie **Zjazdu Organizacyj Oświatowych,** który proponujemy na koniec października i do którego czynimy przygotowania; razem z tym Zjazdem odbyłby się **Zjazd Delegatów naszej Organizacji.** Jesteśmy też w trakcie przygotowań do zorganizowania **Kursów Korespondencyjnych** dla nauczycieli członków Związku, pragnących się dokształcać, i wkrótce o wyniku naszych starań zawiadomimy Kolegów.

9. Zwracamy wreszcie uwagę Szanownych Kolegów na konieczność rozwinięcia **szczególnie energicznej akcji,** ażeby skupić w szeregach związkowych jak największą ilość nauczycieli, sympatyzujących z naszą organizacją, oraz na zakładanie oddziałów w miejscowościach, gdzie ich dotąd niema.

10. Prosimy o natychmiastowe ściągnięcie składek członkowskich zaległych i bieżących i przekazanie ich na rachunek nasz w P. K. O. Nr. 3122. Oczekujemy jak najszybszych informacyj o rozpoczęciu prac Oddziałów i rozwiniętych akcjach.

Z koleżeńskiem pozdrowieniem:

Przewodniczący: (—) H. RAABE.

Sekretarz: (—) E. FORELLE.

KOMUNIKAT.

Ogólne zebranie członków Oddziału Łódzkiego Związku Zawodowego Naucz. Polskich Szkół Średnich odbędzie się w środę, dnia 27-go października r. b. o godzinie 8-ej wiecz. w gmachu Gimnazjum Miejskiego, Sienkiewicza 46.

Zarząd Oddziału Łódzkiego Zw. Z. N. P. S. Ś.



Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka 1/2 str. — 150 zł., 2-ga okładka cała str. — 120 zł. 3-cia okładka — 100 zł.; 4-ta okładka — 110 zł. Przed tekstem: strona — 150 zł.; 1/2 str — 80 zł.; 1/4 str. 50 zł.; 1/8 str. — 30 zł. Za tekstem: strona — 100 zł.; 1/2 str. — 60 zł; 1/4 str. — 35 zł; 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85. Telefon 29.

„WIEDZA" Łódź, Piotrkowska 131, tel. 47-75